os desafios da educação no Brasil

organização de
Colin Brock • Simon Schwartzman

EDITORA
NOVA
FRONTEIRA

A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil[1]

Maria Helena Guimarães de Castro
Sergio Tiezzi

Introdução

Até recentemente a educação secundária era considerada como o nível de ensino mais esquecido das políticas públicas educacionais no Brasil. Visto como um ritual de passagem ao nível superior, até meados dos anos 1980 o secundário foi historicamente um segmento destinado à educação das elites. Elevadas taxas de repetência e de evasão escolar no ensino fundamental impediam a expansão do nível secundário. O atraso escolar de nosso país era imenso ainda em 1994. Apenas pouco mais de 50% dos alunos concluíam as oito séries do ensino fundamental obrigatório, levando em média 12 anos para fazê-lo, devido à cultura da repetência prevalecente.

Pode-se afirmar que a década de 1990 inaugura um novo ciclo da educação brasileira, com a democratização do acesso ao ensino fundamental e a extraordinária expansão do nível médio. Tal expansão foi acompanhada da implantação de abrangente sistema de avaliação e de ampla reforma curricular. E, como todo processo de reforma costuma ser lento e progressivo, no caso brasileiro ainda é cedo para avaliarmos os impactos efetivos das mudanças introduzidas a partir de 1999. Nosso grande desafio é a melhoria da qualidade da educação básica, como

[1] Este texto contou com as valiosas sugestões e contribuições do prof. dr. Simon Schwartzman e da prof. dra. Maria Inês Fini (coordenadora do Enem de 1998-2002). No entanto, a análise apresentada neste capítulo é de total responsabilidade dos autores.

indicam os resultados das avaliações implantadas no período 1995-2002, especialmente do Enem, como veremos adiante.

Cabe ressaltar que em 1995, no início do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, mais de 70% dos 4,9 milhões de alunos matriculados no ensino médio freqüentavam escolas noturnas, porque a oferta era predominantemente no período da noite, aproveitando espaços ociosos das escolas de ensino fundamental. Do total de alunos matriculados, mais de 50% cursavam o ensino médio profissionalizante, que, na verdade, não profissionalizava nem tampouco oferecia boa educação geral. As boas escolas ofereciam como ensino médio um curso preparatório para os exames de acesso ao ensino superior. O vestibular era o grande "exame" de avaliação do ensino médio brasileiro e praticamente restrito às classes média e alta. Até então, esse nível de ensino não havia sido objeto de qualquer avaliação externa à escola. Não sabíamos o que nossos alunos aprendiam, o que sabiam fazer.

O que sabíamos podia ser assim resumido: nosso currículo era excessivamente enciclopédico e elitista; nossas escolas não estavam preparadas para enfrentar as novas exigências do mundo atual; nossos alunos concluintes do ensino médio representavam os verdadeiros sobreviventes de um sistema excludente, totalmente inadequado ao processo de democratização do conhecimento como exigem as profundas mudanças em curso na sociedade contemporânea.

Inscrever o ensino médio na agenda dos educadores e formuladores de políticas públicas era tarefa inadiável. Democratizar o acesso ao ensino médio, meta já alcançada por quase todos os países da América Latina, transformou-se num dos principais objetivos da nova agenda do governo. Não menos importante era a urgente necessidade de conceber uma reforma que, além de repensar o currículo, fosse também capaz de propor um novo desenho aos sistemas de ensino sob a responsabilidade dos estados, em consonância com os princípios federativos que regem o Estado brasileiro.

Uma nova Lei de Diretrizes da Educação tramitava no Congresso Nacional desde a promulgação da Constituição Federal, em 1988. Sua tramitação era lenta e suscitava intensos debates e polêmicas. Ao final de 1996, depois de um ano do governo Fernando Henrique, o país finalmente aprova sua lei geral da educação, após a redemocratização.

A Constituição Federal estabelece como preceito a "progressiva universalização do acesso ao ensino médio gratuito", ou seja: o ensino médio deve ser

progressivamente estendido a todos aqueles que concluírem o ensino fundamental, ainda que não haja obrigatoriedade de cursá-lo. O ensino médio passa a integrar o processo que a nação considera básico para o exercício da cidadania, para o acesso às atividades produtivas, inclusive para o prosseguimento dos estudos em prol do desenvolvimento pessoal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394), aprovada em 1996, imprime um novo significado aos preceitos constitucionais, ao incluir o ensino médio como etapa final da educação básica no Brasil, abrindo aos jovens a possibilidade de acesso a um nível de escolaridade mais elevado. O conceito de "educação para todos" transbordou do ensino fundamental obrigatório ou da escola primária, como é chamada em muitos países, para incluir, num conceito de educação básica, a educação infantil e o ensino médio, conforme compromissos assumidos na Declaração de Jomtiem. A LDB incorporou os objetivos da Educação para Todos ao texto legal, criando a Década de Educação e tornando o Brasil um dos raros países do mundo que teve a ousadia de inscrever em sua lei geral de educação os compromissos de Jomtiem.

Assim, no Brasil, vai-se delineando uma nova paisagem na década de 1990: à medida que se universaliza e se consolida o ensino fundamental, grandes contingentes de jovens egressos buscam novos caminhos. Cresce a matrícula do ensino médio, aumenta extraordinariamente a oferta de vagas no setor público, cai o número de jovens freqüentando o período noturno, implanta-se um novo currículo, uma nova estrutura organizacional reordena o ensino médio propedêutico e a educação profissional (que não será objeto deste ensaio) e, por fim, um novo sistema de avaliação — o Enem — passa a induzir o processo de reforma, em particular no que se refere às novas diretrizes curriculares.

Este artigo trata da implantação da reforma do ensino médio e se apóia nos resultados do Enem para analisar os limites e enormes desafios a serem enfrentados para se atingir a plena universalização do acesso e a qualidade desejável ao término da educação básica.

Contexto

É oportuno lembrar que, no início dos anos 1950, o número de matrículas do secundário não ultrapassava 650 mil alunos, para uma população total de mais de cinqüenta milhões de pessoas. Na década de 1960, observa-se um tímido movi-

mento de expansão, em conseqüência da implantação do sistema de equivalência dos estudos secundários de caráter profissionalizante aos estudos acadêmicos. No entanto, essa equivalência era apenas formal, não conferindo as condições efetivas para a profissionalização dos alunos que porventura não desejassem prosseguir os estudos.

No início dos anos 1970, a lei de organização do sistema educacional brasileiro estabeleceu que o ensino obrigatório passaria a ser de oito anos seqüenciais, incorporando a primeira etapa do nível secundário ao antigo ensino primário. Com isso melhoraram as oportunidades legais de mais anos de escolaridade a toda a população, transformando-se o ensino médio em curso de segundo ciclo secundário obrigatoriamente profissionalizante. Na prática, a interpretação da lei e os arranjos que sucederam a sua regulamentação acabaram criando duas modalidades de ensino médio: uma profissionalizante e outra propedêutica.

Essas mudanças geraram uma primeira onda de crescimento do ensino médio, devido à eliminação do exame de passagem entre o antigo primário e o primeiro ciclo do secundário. Assim, entre 1970 e 1980, mais de um milhão de novos alunos se matricularam no ensino médio. Mas esse crescimento não se manteve nos anos 1980, observando-se a retomada da expansão das matrículas apenas nos anos 1990. As principais causas da interrupção do crescimento do ensino médio podem ser atribuídas ao equivocado modelo implementado e à baixa qualidade da educação obrigatória, resultando em altas taxas de repetência e conseqüente obstrução do fluxo de alunos. Para os segmentos de baixa renda, o grande desafio limitava-se à conclusão do ensino fundamental, e eram poucos os bem-sucedidos.

A nova onda de expansão da matrícula do médio em meados dos anos 1990 ultrapassou de longe o ritmo de crescimento observado nos anos 1970. Chegamos a 2003 com mais de nove milhões de alunos. No pico da primeira onda de crescimento nos anos 1970, a participação da escola privada na matrícula atingia seu ponto mais alto, mais de 46% do total da matrícula. No ano 2000, a participação da rede privada na oferta cai para menos de 15%, mostrando que a expansão se dá basicamente pelo esforço do setor público.

Dois fatores podem explicar a extraordinária expansão do ensino médio na última década. De um lado, a melhoria do fluxo escolar do ensino fundamental, com a progressiva queda das elevadas taxas de repetência, provocou nova de-

Tabela 1 – Evolução da matrícula inicial no ensino médio por dependência administrativa, Brasil, 1971-2003

Ano	Total	Pública					Privada	%
		Total	%	Federal	Estadual	Municipal		
1971	1.119.421	632.373	56,5	44.604	536.695	51.074	487.048	43,5
1980	2.819.182	1.508.261	53,5	86.125	1.324.682	97.454	1.310.921	46,5
1991	3.772.698	2.753.324	73	103.092	2.472.964	177.268	1.019.374	27
1995	5.374.831	4.210.346	78,3	113.312	3.808.326	288.708	1.164.485	21,7
1998	6.968.531	5.741.890	82,4	122.927	5.301.475	317.488	1.226.641	17,6
1999	7.769.199	6.544.835	84,2	121.673	6.141.907	281.255	1.224.364	15,8
2000	8.192.948	7.039.529	85,9	112.343	6.662.727	264.459	1.153.419	14,1
2001	8.398.008	7.283.528	86,7	88.537	6.962.330	232.661	1.114.480	13,3
2003	9.072.942	7.945.425	87,5	74.344	7.667.713	203.368	1.127.517	12,5
% 1971/2003	710,5	1.156,40		66,7	1.328,70	298,2	131,5	
% 1995/2003	68,9	88,7		-34,4	101,3	-29,6	-3,2	

Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar.

manda por educação de nível médio. De outro, as inovações tecnológicas das últimas décadas têm levado a constantes inovações na produção de bens e serviços e ao surgimento de setores produtivos muito avançados em termos tecnológicos. Os produtos e processos passaram a ter uma obsolescência muito rápida. Criam-se novos desequilíbrios vinculados a conhecimentos técnicos aplicados ao processo produtivo, o que altera radicalmente as demandas da sociedade sobre o setor educacional.

É preciso garantir condições para a educação com constante adaptação à rápida evolução tecnológica. A rearticulação da educação, do trabalho e da tecnologia constitui um novo desafio que exige mais flexibilidade institucional, parcerias inovadoras e conteúdos em permanente atualização.

A educação média torna-se então uma questão central no debate dos sistemas educacionais no mundo hoje, na tentativa de articular os objetivos de preparação para o prosseguimento de estudos, de preparação para o exercício da cidadania, do trabalho e de desenvolvimento pessoal.

Está ultrapassado o modelo da educação restrita a um certo período da vida das pessoas; hoje a educação deve ser permanente, de modo a permitir freqüentes retornos a novos aprendizados. Neste novo paradigma está a educação básica de caráter geral. Todo jovem deve desenvolver as habilidades e competências para aprender a aprender, ou seja, deve desenvolver o raciocínio, o pensamento crítico e a capacidade de contextualizar os conhecimentos adquiridos.

Nesta nova concepção, a formação profissional deve passar a ser complementar à educação básica e organizada de forma flexível, para permitir sua permanente atualização à evolução técnica. O ensino não pode continuar a ser puramente acadêmico quando se está lidando com alunos que não pretendem ir ao ensino superior. A educação permanente que a nova sociedade requer exige, portanto, que os sistemas educacionais viabilizem duas condições: a universalização do ensino médio e a existência de um amplo e diversificado sistema de educação profissional pós-médio flexível e aberto a todos. Esse foi o sentido da reforma brasileira.

Na última década, muito foi feito para superar o atraso acumulado por décadas de negligência na educação brasileira. Hoje, 97% das crianças de sete a 14 anos estão na escola, e o analfabetismo vem caindo de forma drástica. Se o ensino fundamental foi praticamente universalizado, o mesmo não se pode dizer do ensino médio, como mostram os dados apresentados mais adiante.

O problema maior está na qualidade do ensino, que não assegura o nível de aprendizagem indispensável. Parte do problema reside na incorporação de novos grupos sociais à escola. Muitas vezes, os professores não são suficientemente treinados para lidar com alunos cujos pais tiveram pouca ou nenhuma escolaridade ou vindos de famílias desfeitas. Mas parte do problema também se deve à falta de incentivos à carreira docente e aos programas de formação inicial e continuada dos professores, muitas vezes inadequados à promoção da melhoria da qualidade.

A responsabilidade pela educação, entretanto, não cabe apenas ao governo federal. Pela Constituição, o ensino básico é atribuição dos estados e municípios, os quais são obrigados a aplicar 25% de seus orçamentos em educação. O conjunto desses recursos é muito maior do que o que está disponível para o governo federal. Uma política realista deve prever, portanto, um esforço conjunto das três esferas de governo.

No Brasil, o ensino médio sempre oscilou entre duas alternativas básicas: oferecer um ensino profissionalizante com caráter de terminalidade ou oferecer um ensino propedêutico voltado ao prosseguimento dos estudos em nível superior. Nessa segunda possibilidade, cabe ainda sua segmentação em função da área do curso superior que o aluno pretenda seguir.

A única via para alcançar um maior nível de escolaridade por parte dos que já haviam ultrapassado a idade normal de freqüência à escola era por meio dos esquemas de educação supletiva de ensino fundamental e médio, o que praticamente lhes fechava a porta para a formação profissional de nível técnico.

A reforma comandada pelo Ministério da Educação, no período 1995-2002, objetivou sua melhoria e expansão sintonizada com as demandas do setor produtivo e com as necessidades de desenvolvimento do país, da sociedade e dos cidadãos. Diferentemente da visão predominante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, a proposta da atual LDB trabalha o conceito de uma escola de ensino médio que garanta a continuidade ao ensino fundamental, veiculando uma cultura de caráter geral voltada à compreensão do mundo atual e, ao mesmo tempo, que mantenha os cursos técnicos, posterior ou concomitantemente ao ensino propedêutico, para atender às demandas de uma clientela que, em grande parte, já é de trabalhadores.

A matriz de inspiração da reforma brasileira, concretizada por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de

dezembro de 1996 e nos decretos posteriores, foi o novo paradigma educacional que passou a orientar a maioria das reformas educativas de ensino médio e profissional no mundo durante os anos 1990. Leis não mudam a realidade, mas inegavelmente funcionam como convocação e orientação da mudança.

No Brasil, o ensino técnico-profissional, ao longo de sua história, foi capturado por setores da classe média com intenção de se preparar para o ingresso no ensino superior e não para o mercado de trabalho. Como as melhores escolas técnicas eram as instituições federais, que ofereciam gratuitamente educação geral e ensino técnico, elas acabaram se transformando em cursos preparatórios ao ensino superior. Com isso perdiam os alunos realmente interessados em aprender uma profissão, e o mercado de trabalho tinha dificuldades de encontrar profissionais qualificados.

Uma mudança extremamente substantiva da reforma foi a desvinculação da educação profissional do ensino médio, passando ela a complementar a formação básica, isto é, a educação profissional não substitui a educação básica e nem com ela concorre.[2] A LDB também estabeleceu que o ensino médio pode ser cursado concomitantemente ao ensino técnico profissional. Isso exigiu e exige um enorme esforço do governo e da sociedade para criar cada vez mais opções de estudos no pós-médio.

Assim, a reforma do ensino médio que começou a ser implantada no ano de 1999 está baseada num conjunto de políticas que podem ser resumidas em quatro eixos principais:

1) Expansão do sistema visando a sua progressiva universalização;
2) Redefinição do papel do ensino médio no processo educacional;
3) Melhoria das condições de oferta;
4) Melhoria da qualidade do ensino.

O crescimento do ensino médio

Após quase duas décadas de crescimento vegetativo, que acompanhou diretamente o crescimento do ensino superior, o ensino médio brasileiro teve, na

---

[2] Ver o artigo de Cláudio de Moura Castro neste volume.

Tabela 2 – Crescimento do ensino médio

Nível de ensino / Ano	Matrícula	Concluintes	Taxa de escolarização bruta	Taxa de escolarização líquida
Ensino Médio				
1970	1.119.421	–	–	–
1980	28.191.824	545.643	33,3	14,3
1991	3.772.698	666.334	40,8	17,6
1994	4.932.552	917.298	47,6	20,8
1998	6.968.531	1.535.943	68,1	30,8
2002	8.710.584	1.853.343	74,8	32,6

* concluintes 2001.
Fonte: MEC/Inep.

última década, uma expansão extraordinária. Foi o nível de ensino que mais cresceu, superado apenas pelo supletivo de nível médio.

De fato, os números são eloqüentes: de acordo com o censo escolar do Ministério da Educação, no ano de 2002, cerca de 8,7 milhões de alunos estavam matriculados no ensino médio, mais que o dobro do número de alunos matriculados no início da década de 1990. Entre 1995 e 2003, o ensino médio regular incorporou 3,7 milhões de novas matrículas, depois de 14 anos de crescimento vegetativo. No período 1980-1994, o sistema havia acrescido apenas 1,8 milhão de matrículas às já existentes. Também o número de estudantes que concluem este nível de ensino cresceu. De 1991 a 1994, o número de concluintes havia aumentado 40%, passando de 660 mil para 917 mil concluintes. A partir de 1994, o sistema promoveu um melhor fluxo escolar, alcançando em 2001 mais de 1,8 milhão de concluintes.

Mas ainda é grande o número de estudantes que encontra dificuldade em concluir seus estudos no ensino médio. Nos últimos anos, os alunos em atraso escolar, com idade acima dos 18 anos, e aqueles que precisaram abandonar os estudos estão buscando cada vez mais a educação de jovens e adultos. De acordo com a lei, é permitida ao jovem a obtenção da certificação de conclusão de nível médio por meio de cursos preparatórios de forma mais condensada e rápida (o chamado supletivo) mediante a realização de exame oficial. Foram organizadas diferentes ofertas para educação de jovens e adultos, principalmente pela sociedade civil, ONGs, comunidades religiosas, empresas.

A matrícula dessa modalidade de ensino praticamente triplicou de 1995 a 2001. O sucesso em concluir os estudos também aumentou. Em 1995, os cálculos de fluxo escolar estimavam 71 concluintes para cada cem ingressantes. As estimativas para o ano de 1999 indicam uma taxa esperada de 78 concluintes para cada cem ingressantes.

Esse aumento na demanda deve-se, por um lado, à progressiva ampliação de concluintes do ensino fundamental e, por outro, às características de um mercado de trabalho que, cada vez mais limitado e exigente quanto às credenciais educacionais requeridas, impulsiona os jovens e suas famílias a prolongarem seu investimento na escolarização, especialmente nos grandes centros e estados mais desenvolvidos.

Segundo dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — Inep sobre a educação no Brasil em 2001, já é possível identificar tendências de melhorias no aproveitamento dos alunos da educação básica, incluindo o ensino médio. Nesse nível, houve uma evolução da taxa de aprovação dos alunos, de 71,6% para 75,8% entre 1996 e 2000, e uma diminuição no número de reprovações, de 9,5% para 7,5%, no mesmo período. A quantidade de alunos que abandonam a escola também tem diminuído. Nesse mesmo intervalo de tempo, ela caiu de 18,9% para 16,7%. Embora a melhoria desse indicador represente um aumento do número de concluintes da educação básica, chegar ao ensino médio continua sendo o desafio para grande parte dos jovens (Abramovay & Castro, 2003, p. 25-26).

Outro aspecto a destacar é que o crescimento no atendimento deu-se principalmente nas redes públicas municipais e estaduais. No intervalo 1985-1997, a taxa de crescimento de ambas foi, respectivamente, 174% e 161%, enquanto na rede particular essa taxa foi de 26,2%.

Além da pressão do mercado, que passou a exigir o diploma de ensino médio como credencial de acesso ao mundo do trabalho, essa expansão pode ser explicada por quatro fatores principais:

1) Os resultados positivos de um conjunto de políticas ligadas à melhoria do funcionamento do ensino fundamental;

2) A ênfase em programas de combate à repetência e melhoria do fluxo escolar;

3) A reforma do ensino médio e as políticas implementadas com o objetivo de fortalecer o secundário como etapa final da educação básica;

4) O Exame Nacional do Ensino Médio — Enem, implantado a partir de 1998.

A nova LDB de 1996 projetou o desenvolvimento de novas diretrizes curriculares e a concepção de um sistema de avaliação do sistema educacional como instrumentos de auxílio na implementação de um ensino mais rico e analítico. Isso redundou na definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e na criação do Enem.

As novas diretrizes curriculares

O primeiro passo da reforma foi a integração do ensino médio à educação básica, ou seja, a educação escolar que deveria ser oferecida a todo cidadão e ser a base educacional para o exercício da cidadania. Para tanto, a educação profissionalizante deveria ser complementar à educação básica, de forma que a educação para o trabalho não se confundisse com ensino profissionalizante. Na educação básica, as competências, habilidades e conteúdos, a serem desenvolvidos de modo contextualizado, devem ser obrigatoriamente preparação básica para o trabalho, mas não profissionalização em sentido estrito.

Duas idéias-força passaram a orientar as políticas do governo: a melhoria da qualidade da educação básica para todos e a oferta diversificada de educação pós-básica. Como etapa final da educação básica, o ensino médio deveria apontar tanto para a inserção dos jovens no mercado de trabalho quanto para o prosseguimento dos estudos, mas deveria ter como principal objetivo a educação para a vida cidadã.

Para cumprir essa finalidade, a reforma pautou-se pela ênfase na contextualização da aprendizagem e pertinência dos conteúdos e competências a serem desenvolvidos pela escola. Um grupo de consultores plural e diversificado, constituído por especialistas de várias universidades, professores da rede pública, dirigentes de escolas, secretários de Educação e equipes técnicas dos estados, encarregou-se de identificar as boas experiências, articular a concepção do novo currículo, discutir os entraves ao financiamento da expansão do sistema e elaborar um planejamento estratégico para melhor equipar as redes de ensino sob a responsabilidade dos estados da federação.

Um fator relevante no debate que precedeu a reforma foi o envolvimento dos meios de comunicação no processo. Entrevistas em jornais, rádios e televisão, definição de uma agenda de encontros regionais por todo o país, articulação

com os sindicatos foram constantes no período 1995-1997. No final de 1997, encaminhou-se ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma proposta de diretrizes curriculares para o ensino médio que, na verdade, extrapolava o que tradicionalmente se entende por reforma curricular, ao incluir aspectos organizacionais e de gestão da escola. O debate e as audiências públicas no CNE se desenrolaram ao longo de 1998 e, finalmente, em 1999 as diretrizes foram homologadas pelo ministro da Educação.

Em 1998, o CNE estabeleceu, por força de lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE nº 03/98), baseadas, por sua vez, no parecer CEB/CNE nº 15/98. Nessas diretrizes baseiam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento de caráter orientador de conteúdos básicos para as disciplinas escolares. Os PCN são uma referência comum para todo o país, mas podem ser adaptados às características de cada região.

Os novos parâmetros do ensino médio, elaborados por um conjunto de especialistas contratados pelo Ministério da Educação, estão baseados fundamentalmente nos vínculos com os diversos contextos de vida dos alunos e no domínio de competências e habilidades básicas, e não mais no acúmulo de informações. Entendido como educação geral, o novo conceito de ensino médio articula um forte segmento científico e tecnológico ao humanismo, com possibilidade de diversidade de trajetos na construção do currículo pela escola, o que não se confunde com educação profissional, que pode ser realizada em escolas especializadas ou empresas sem substituir a educação básica geral oferecida pelo nível médio.

Neste sentido, a reforma assenta-se em três eixos:

1) A flexibilidade, para atender a diferentes pessoas e situações de mudança que caracterizam a sociedade do conhecimento;

2) A diversidade que assegure a devida atenção às necessidades dos diferentes grupos em diferentes espaços, com idades distintas;

3) A contextualização que, ao garantir uma base comum ao currículo nacional, permite também a diversificação de trajetos das grades curriculares e a constituição de significados que dão sentido ao processo de aprendizagem.

O que isso quer dizer na prática? Até os anos 1970, o ensino médio profissional devia preparar pessoas capazes de dominar a utilização das máquinas e de dirigir processos de produção. Daí surgiu a política de transformar parte do

ensino médio em ensino profissionalizante. Na década de 1990, a "revolução das tecnologias da informação" fez com que o volume de informações sofresse um processo constante de substituição do conteúdo aprendido, exigindo do aluno a "aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas à área de atuação"[3].

As propostas contidas nessa iniciativa partem da análise do crescimento da matrícula no ensino médio, notando que esse crescimento incide, sobretudo, na escola pública e no período noturno e, portanto, reflete a chegada de novos atores, inclusive trabalhadores, à escola de nível médio. Segundo Guiomar Namo de Mello, relatora do parecer nº 15 do Conselho Nacional de Educação:

> (...) para acolher esse novo contingente — cujo afluxo tende a aumentar ainda mais nos próximos anos —, o ensino médio não pode ser só passagem para a educação superior: a concepção da preparação para o trabalho aponta para a superação da dualidade do ensino médio: essa preparação será básica, ou seja, aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho. Por ser básica terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão no curto prazo (Mello, 1998, p. 15).

Foi preciso ir além das duas alternativas historicamente colocadas — acadêmica ou profissionalizante — para gerar um modelo capaz de dar conta das competências cognitivas necessárias para seguir aprendendo, conviver, produzir e definir uma identidade própria. Como muitas profissões poderão deixar de existir nos próximos anos, e muitas outras poderão ser criadas, é preciso desenvolver flexibilidade, criatividade, polivalência, capacidade de aprendizagem contínua.

Os Parâmetros Curriculares destacam em sua introdução que qualquer currículo deve definir conteúdos e estratégias para capacitar os cidadãos a desenvolver conhecimentos nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade (relações políticas), a atividade produtiva (relações de trabalho) e a experiência subjetiva (simbolizações). Para isso, parte-se de quatro premissas "apontadas

---

[3] PCN Ensino Médio, p. 15.

pela Unesco como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer (...) aprender a fazer (...) aprender a viver (...) aprender a ser"[4]. Com base nessas premissas os Parâmetros propõem um currículo da educação média que se torne responsável pela formação geral do aluno, atribua significado ao conhecimento escolar e estimule o desenvolvimento das competências afetivas e cognitivas, como as capacidades de pesquisar, raciocinar, argumentar, trabalhar em grupo, desenvolver valores éticos — como a tolerância, a generosidade, o respeito ao outro —, ser criativo e aprender a aprender continuamente, por meio de um processo de ensino e de aprendizagem contextualizado, não compartimentalizado e não baseado na quantidade de informações e no simples exercício de memorização.

Para atender a essas exigências, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio propõem eixos básicos que devem ser construídos em torno de duas bases: a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada. A Base Nacional Comum deve preparar os estudantes para buscar informação, gerar informação e saber usar essa informação para solucionar problemas concretos na produção de bens e prestação de serviços, pois "qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, socioafetiva ou cognitiva, é um afinamento das competências básicas. Esta educação geral permite a construção de competências que se manifestarão em habilidades básicas, técnicas ou de gestão"[5]. Ela está dividida nas seguintes áreas: linguagens, códigos e suas categorias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias. A parte diversificada do currículo deve atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Finalmente, há nos Parâmetros Curriculares uma recomendação muito forte para que todo esse aprendizado seja norteado pela *interdisciplinaridade* e *contextualização*: assim, as linguagens, a filosofia, as ciências naturais e humanas e as tecnologias devem ser tratadas de forma matricial para superar o tratamento estanque e compartimentalizado que tanto caracterizam o ensino escolar dominado por especializações que não se comunicam. Também o contexto em que estes estudantes vivem

---

[4] PCN Ensino Médio, p. 29-30.

[5] PCN Ensino Médio, p. 30-31.

deve ser considerado, não para se restringir a ele, mas sim para "gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade"[6].

Para que tais objetivos sejam alcançados, o ensino médio precisa ser entendido como modalidade unitária que contemple a diversidade e a flexibilidade, de modo que o novo currículo seja concomitantemente:

> 1) Diversificado quanto aos conteúdos e contextos selecionados, com foco em áreas de conhecimento que respondam às necessidades da produção de bens, serviços e conhecimentos da vida cidadã e dos indivíduos;
> 2) Unificado quanto às competências cognitivas, afetivas e sociais que se constituem na base dos conteúdos diversificados, de modo a garantir educação geral e comum para todos.

Assim, a educação profissional passa a ser considerada complementar ao ensino médio, porque é complementar a toda a educação básica e exige níveis diferenciados de escolaridade para os distintos níveis de qualificação. A articulação adequada entre a preparação básica para o trabalho, oferecida pelo ensino médio, e a educação profissional, destinada a preparar para o exercício de funções específicas de trabalho, no nível técnico ou superior, deve ser obtida em estudos posteriores ou diretamente no trabalho.

A busca da qualidade do ensino

Um dos maiores desafios da reforma do ensino médio no Brasil é a adequação entre a necessária expansão da oferta e os esforços para assegurar a melhoria de sua qualidade. Vive-se um processo de massificação acelerada da educação média, que precisa ser acompanhado da melhoria da qualidade em paralelo ao processo de inclusão social das camadas historicamente excluídas. Os indicadores mostram que a eficiência do sistema tem melhorado: a matrícula cresceu 71% entre 1994 e 2001; o número de concluintes aumentou em 102% no mesmo período; passamos de uma taxa de cobertura líquida da coorte de 15 a 17 anos de 16%, em 1994, para 33%, em 2001. Portanto, dobrou a participação na matrícula dos jovens na faixa etária correta em apenas oito anos.

---

[6] PCN Ensino Médio, p. 36.

Países que vêm apresentando melhoria crescente no desempenho de seus alunos no período recente, como a Coréia, promoveram a expansão do sistema e a inclusão massiva no secundário nos anos 1970 e posteriormente passaram a investir pesadamente em melhoria da qualidade. Trata-se, portanto, de um enorme desafio assegurar a expansão com qualidade, processo que nos países desenvolvidos costuma levar em média duas décadas.

O grande desafio situa-se na melhoria do processo pedagógico dentro das escolas, cabendo à esfera administrativa central uma ação de fomento e assistência técnica às escolas. Isso requer a melhoria das práticas pedagógicas na sala de aula, forte ênfase em programas de formação continuada de professores e melhoria de gestão, no sentido de promover a progressiva autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola.

Melhorar a gestão significa inovar na gestão da sala de aula, da escola e dos órgãos intermediários do sistema. A base da ação pedagógica inovadora está na formação continuada e em serviço dos professores e no desenvolvimento de recursos e metodologias adequadas à nova concepção curricular. Também a gestão inovadora da escola repousa na formação continuada dos diretores e gestores da escola, como no desenvolvimento de uma cultura de planejamento escolar, de avaliação institucional e de aprendizagem dos alunos. E, neste sentido, a escola pública brasileira ainda está muito distante da reforma proposta.

Nesta perspectiva, o MEC produziu, publicou e distribuiu os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio contendo os textos legais e um conjunto de referências de apoio ao professor. Produziu-se uma série de programas para as escolas médias, veiculadas diariamente pela TV-Escola, canal de TV do Ministério da Educação, procurando oferecer às escolas uma caixa de ferramentas para a implementação da reforma. Essa programação procurou cumprir três objetivos principais: apoiar o trabalho do professor em sala de aula; disponibilizar materiais e informações atualizadas que auxiliem na formação em serviço dos professores e gestores de escolas; difundir a concepção da reforma e sua ênfase na interdisciplinaridade e contextualização da aprendizagem.

A avaliação do ensino médio, por meio do Enem e do Saeb, é também aspecto central da reforma e da política de fomento à melhoria da qualidade. O Enem, como mecanismo de avaliação dos indivíduos ao final de sua escolaridade básica, busca traduzir, por meio da redação e da prova objetiva, os princípios e diretri-

zes da reforma do ensino médio. O Saeb, como elemento central do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, promove a avaliação dos sistemas de ensino e busca identificar os principais entraves que dificultam a implementação da reforma, com o objetivo de subsidiar políticas de melhoria da qualidade do ensino. O Enem produz um amplo diagnóstico do perfil dos alunos, o Saeb produz um profundo diagnóstico dos sistemas de ensino, da matriz organizacional da escola e um perfil detalhado dos professores e diretores do sistema.

O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem

O Exame Nacional do Ensino Médio tem sido um valioso instrumento da política de implementação da reforma do ensino médio, difundindo seus objetivos de forma intensiva para todo o Brasil.

O Enem tem como ênfase a avaliação do perfil de saída dos egressos deste nível de ensino. Seu objetivo principal é proporcionar uma avaliação do desempenho dos alunos, ao término da escolaridade básica, segundo uma estrutura de competências associadas aos conteúdos disciplinares, que se espera tenha sido incorporada pelo aluno, para fazer frente aos crescentes desafios da vida moderna.

O que está presente na concepção do Enem é a importância de uma educação com conteúdos analiticamente mais ricos, voltados para o desenvolvimento do raciocínio e a capacidade de aprender a aprender, buscando a eliminação paulatina dos currículos gigantescos e permitindo que as escolas do ensino médio concentrem-se no que é importante ensinar. Neste sentido, a escola deve assegurar aos alunos o desenvolvimento das estruturas mais gerais das linguagens, das ciências, das artes e da filosofia, numa dinâmica de ensino que permita ao jovem mobilizar esses conhecimentos tradicionais na busca de soluções criativas para problemas cotidianos devidamente contextualizados. O valor da formação não reside no armazenamento de muitas informações ou memorização de muitos fatos, mas no desenvolvimento das estruturas mentais que permitem ao jovem e ao adulto enfrentar problemas novos usando as velhas e boas teorias científicas.

Utilizado como auto-avaliação por milhares de jovens estudantes, o Enem fornece, ao mesmo tempo, uma medida das respostas que a escola apresenta diante dos mesmos desafios impostos pela sociedade, tanto em relação ao pleno

exercício da cidadania, como no sentido de prover uma formação adequada para o nível superior de ensino, dentro de uma concepção orientada para a aprendizagem continuada. Ao construir uma matriz de competências e habilidades que serviu de referência para a avaliação, o Enem estabeleceu, pela primeira vez no Brasil, um padrão de referência (*benchmark*) para o término da escolaridade básica, da mesma forma que o fazem outros exames internacionais, como, por exemplo, o SAT (Scholastic Aptitude Test) nos Estados Unidos, o Baccalaureate na França, dentre outros.

Neste sentido, o Enem permite ao poder público dimensionar e localizar as lacunas que debilitam o processo de formação dos jovens e dificultam sua realização pessoal e sua inserção no processo de produção da sociedade. De outro lado, como instrumento de política pública, busca diretamente em seu público-alvo subsídios para avaliação das orientações a serem seguidas.

A estrutura conceitual de avaliação do Enem vem se aprimorando desde sua primeira aplicação em 1998, tendo como referência principal a articulação entre o conceito de educação básica e o de cidadania. É uma única prova, multidisciplinar, com uma redação e 63 questões objetivas, baseadas numa matriz de cinco competências e 21 habilidades, não dividida, portanto, por disciplina, como é o caso da maioria dos demais exames. O Enem segue as orientações da reforma do ensino médio e contempla as diretrizes dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, ao demonstrar, por meio de uma prova, como é possível trabalhar os diferentes conteúdos numa perspectiva transdisciplinar, privilegiando a aprendizagem a partir da resolução de problemas de temáticas presentes no contexto pessoal dos alunos e social da escola e do meio onde estão inseridos.

As cinco competências avaliadas no Enem contemplam:

- domínio da língua portuguesa, domínio das linguagens específicas das áreas matemática, artística e científica;
- aplicação de conceitos para a compreensão de fenômenos naturais, processos histórico-geográficos, produção tecnológica e manifestações artísticas;
- utilização de dados e informações para tomada de decisões diante de situações-problema;
- construção de argumentação consistente;

- capacidade de elaboração de propostas de intervenção na realidade, respeitando valores humanos e considerando a diversidade sociocultural do país.

Em sua quinta edição, em 2002, o Exame Nacional do Ensino Médio atingiu a marca de 3,3 milhões de alunos avaliados desde 1998. O exame, de caráter voluntário, cresceu substancialmente a partir de 2001, quando se tornou gratuito para alunos egressos de escolas públicas. Além disso, foi ampliado para um número cada vez maior de municípios, com vistas a facilitar o acesso a todos os que estão concluindo o ensino médio em todo o país.

O Enem tem possibilitado uma compreensão mais palpável dos eixos estruturadores da reforma do ensino médio: interdisciplinaridade, contextualização e resolução de problemas. Tem permitido que professores e especialistas em educação visualizem o desempenho desejado dos jovens de forma clara, tal como é exigido em cada uma de suas questões. Neste sentido, o Enem é um poderoso instrumento indutor de mudanças, na medida em que expressa no que é avaliado aquilo que deveria ter sido ensinado.

Um de seus principais resultados tem sido a aceitação por parte das escolas, traduzida pela opinião de professores e alunos. O Enem vem sendo considerado peça importante para a aferição de competências dos egressos do ensino médio, e, conforme pode ser visto na tabela 3, é crescente o número de universidades e outras instituições de ensino superior que utilizam seus resultados como parte dos critérios de seleção de candidatos aos cursos de graduação.

Tabela 3 – Números do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

Anos	Número de IES que utilizam o Enem*	Número de municípios que sediam o exame	Número de inscritos presentes no exame
1998	1	184	115.575
1999	93	162	315.960
2000	199	187	352.487
2001	296	277	1.200.883
2002	338	600	1.327.577
Total acumulado de participantes			3.312.482

* Instituições de ensino superior que já utilizam os resultados do exame como critério de seleção a seus cursos de graduação.
Fonte: MEC/Inep.

Essa observação nos remete então ao problema do ingresso no ensino superior.

> Houve uma estratégia explícita do Ministério da Educação de tentar influir junto às instituições de ensino superior no sentido de estas reverem o seu vestibular, seja valorizando a nota do Enem no processo de ingresso, seja elaborando provas mais próximas ao seu espírito. Nesse sentido, o Exame pretende avançar num ponto crítico, o fato de o processo de seleção para a educação superior ter enorme influência sobre o que é realmente desenvolvido no ensino médio (Abramovay & Castro, 2002, p. 220).

As pretensões quanto ao potencial democratizador do exame vão além, como atesta artigo do pró-reitor de graduação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp):

> A auto-exclusão desses estudantes (egressos das escolas públicas) é notória nos vestibulares mais concorridos. Na Unicamp, por exemplo, a cada ano se inscrevem apenas cerca de 30% dos alunos egressos de escolas públicas de nível médio, enquanto estas representam mais de 80% das matrículas desse nível de ensino no estado de São Paulo. Com o intuito de possibilitar uma diminuição na auto-exclusão de candidatos ao vestibular, muitas vezes desconhecedores das competências desenvolvidas durante o seu ensino básico; de contribuir para a melhoria da auto-estima; de incentivar a realização de um exame que ocorre em todo o país e para o universo muito abrangente de alunos concluintes do ensino básico; e, finalmente, pensando na possibilidade de poder contribuir para a melhoria do instrumento de avaliação utilizado em seu conteúdo e em sua forma, as três universidades paulistas resolveram adotar, a partir de 1999, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como um dos componentes de seu ingresso (Cortelazzo, 2001, p. 7).

Portanto, embora as instituições de ensino superior sejam autônomas para decidir se irão utilizar os resultados do Enem e de que forma isso será feito, e embora o Enem não seja um requisito para a obtenção do diploma, ele é um exame valorizado pelo Ministério da Educação e pelos alunos, principalmente na medida em que passa a ter algum peso no processo de ingresso na educação superior.

Com a abrangência obtida em 2002, foi possível captar, em todo o país, a percepção dos jovens egressos do ensino médio sobre sua experiência escolar, a

caracterização das escolas que freqüentaram e suas opiniões sobre as relações intervenientes no processo de aprendizado e convivência escolar.

O Enem 2002, particularmente, procurou ampliar seu entendimento sobre os limites e possibilidades do jovem brasileiro por meio do aprofundamento da identificação de seus valores, opiniões e atitudes. Neste sentido, buscou-se mapear seus interesses e expectativas, o entorno de suas relações pessoais e as formas de inserção no debate público. Um projeto pedagógico que almeja patamares superiores de cidadania precisa ter seu subsídio no conhecimento permanente e atualizado das opiniões e reivindicações das pessoas e, dessa forma, complementar o círculo virtuoso do trabalho do professor e da escola com seus alunos.

Resultados mais significativos observados no Enem

O desempenho no Enem é medido a partir de cinco competências básicas: domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas de intervenção na realidade.

Desde sua primeira edição, o exame vem destacando a leitura compreensiva como uma competência básica que permeia todas as demais, tanto na redação quanto na parte objetiva. A leitura mais elaborada pressupõe a mobilização de vários mecanismos psicolingüísticos. O principal deles é o conhecimento lingüístico — o domínio da língua escrita padrão —, sem o qual todos os demais ficam prejudicados, ainda que, isolado, ele não garanta a leitura compreensiva.

Afinal, "leitura do mundo" exige o domínio de habilidades e estratégias de processamento de informações que abrangem a linguagem matemática e científica, textos com diagramas, gráficos, tabelas, *charges*, enfim, os vários tipos de códigos sociais complexos que cada vez mais são incorporados e manifestados na linguagem.

O conhecimento textual complementa o conhecimento lingüístico. A redação e a parte objetiva são organizadas a partir de textos expositivos, devendo o leitor dominar sua organização e estrutura. O eixo central do texto expositivo é o tema, apresentado por relações lógicas — premissas e conclusões, causa e efeito etc. Provavelmente, a dificuldade dos participantes no manuseio de texto pode gerar a dificuldade na leitura compreensiva.

O “conhecimento de mundo” é outro aspecto da leitura compreensiva e corresponde à bagagem trazida pelo leitor para construir um sentido para o texto lido. Essa bagagem articula conhecimento pessoal, interpessoal e social, construído em diversos momentos da vida e, no caso do Enem, principalmente em situação escolar.

Na proposta de redação, são apresentados vários textos-estímulo para a reflexão, de forma a provocar uma compreensão do tema por meio de um processo de leitura que aciona esse conhecimento de mundo.

Em 2002, os resultados do exame denotam a mesma tendência observada nos anos anteriores, justamente a ausência do domínio de leitura compreensiva que parece ter sido a causa principal do fraco desempenho dos participantes.

De modo geral, nota-se que os participantes compreendem o tema da redação, mas na maioria das vezes eles não são capazes de transpor as idéias centrais abstraídas dos textos-estímulo para seu próprio texto. Observa-se que ocorre apenas um processo de reescrita dos textos-estímulo sem uma interpretação temática própria, de acordo com sua bagagem pessoal. Isso aconteceu provavelmente porque o tema requeria conhecimentos de diferentes áreas com linguagens específicas e a habilidade de estabelecer relação entre elas e o foco principal.

De um lado, a tradicional divisão em disciplinas estanques do currículo escolar deve ter dificultado a compreensão interdisciplinar da proposta de redação do Enem, o que demonstra que os objetivos da reforma curricular ainda não foram alcançados. De outro, os participantes demonstraram pouca experiência de leitura, ou seja, dificuldade em relacionar vários textos-estímulo.

Aqueles que compreenderam a proposta do tema da redação não ultrapassaram o nível interpretativo/reprodutivo, pois, ao selecionar as informações para defender o tema, realizaram um processo de colagem dos fatos, dados, argumentos ou opiniões constantes nos textos-estímulo. Apenas 13%, aproximadamente, realizaram o processo compreensivo, tanto no âmbito da leitura da proposta quanto na transposição dessa para a produção de seu texto.

Também na parte objetiva da prova, a dificuldade de leitura foi, em grande medida, o principal fator responsável pelo baixo desempenho dos alunos. Segundo o *Relatório pedagógico do Enem 2002*:

> A ausência do domínio da leitura compreensiva foi possivelmente a causa do desempenho apresentado. Só a leitura superficial e fragmentada pode explicar a

> opção por alternativas de resposta que revelam leitura de gráficos sem associação com a proposta, escolha de alternativas dissociadas do contexto, dificuldade de estabelecer relações entre linguagens expressas por tabelas, fórmulas e gráficos, escolha de afirmações e argumentos contraditórios e mutuamente excludentes (MEC/Inep, 2002, p. 192).

A leitura compreensiva requer uma série de habilidades dos alunos: o reconhecimento das palavras, o entendimento das relações gramaticais e semânticas entre as palavras e a integração das palavras e dos conceitos por meio de inferências. Provavelmente, a não-assimilação de conteúdos básicos, típicos do currículo que deveria ser oferecido no ensino fundamental, associada à ausência do hábito de leitura, resultou na leitura superficial e fragmentada dos enunciados das perguntas, o que parece ter acarretado escolhas equivocadas de respostas na parte objetiva da prova. Na redação, o mesmo tipo de dificuldade resultou na elaboração de textos que, embora adequados ao tema proposto, apresentam problemas em sua estruturação.

É pertinente lembrar que, em 2002, mais de 73% dos participantes que aderiram ao Enem cursaram todo o ensino médio na rede pública. Em 2001, esse índice foi de 66%. Isso significa que o perfil do estudante avaliado aproxima-se mais do perfil do concluinte do ensino médio de rede pública do que do estudante em preparação para o ingresso no ensino superior.

Resultados do Enem 2002

A média global em redação no exame em 2002 foi de 54,31 pontos. A maioria dos participantes, 72%, obteve notas entre 40 e 70 pontos, e foi classificada de *regular* a *bom*. Outros 16% tiveram notas entre 0 e 40, desempenho considerado de *insuficiente* a *regular*. Na melhor faixa de pontuação, de 70 a 100, estão 12% dos estudantes, classificados de *bom* a *excelente*. Em 2001, a média da redação foi de 52,58.

O tema escolhido pelo Enem 2002 — *O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?* — mostrou-se plenamente atual na ocasião e foi bem recebido pelos participantes. O fato de o Brasil estar em um ano eleitoral, com toda a divulgação e discussão

que o tema provoca, permitiu que um maior número de participantes apresentasse um desempenho satisfatório. Para esse tema o participante não precisava recorrer a conteúdos específicos das várias ciências e sentiu-se assim mais à vontade para discuti-lo.

A tabela e o gráfico que se seguem apresentam dados sobre o desempenho dos participantes, considerando a média geral na redação e a média geral calculada para cada competência.

Entre as cinco competências avaliadas, os participantes se saíram melhor, com média de 61,03, na competência I, que engloba o domínio da norma culta da língua escrita (adequação do texto, gramática e ortografia). Nessa competência, 50% tiveram desempenho de *regular* a *bom* e 38,5% foram classificados de *bom* a *excelente*.

A competência III (selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista) foi a que teve menor média, de 51,64 pontos, com 60% dos participantes obtendo desempenho de *regular* a *bom* e 15,5% classificados de *bom* a *excelente*. A análise pedagógica dessa competência demonstra que grande parte dos participantes limitou-se a reproduzir os argumentos presentes na proposta de redação.

A parte objetiva da prova é constituída por 63 questões de igual valor, avaliada numa escala de zero a cem pontos, gerando uma nota global que corresponde

Gráfico 1 – Enem 2002 – Distribuição das notas globais na redação

120.000
100.000
80.000
60.000
40.000
20.000
–
16,1%
72,3%
11,7%
0-40: Insuficiente a regular
40-70: Regular a bom
70-100: Bom a excelente

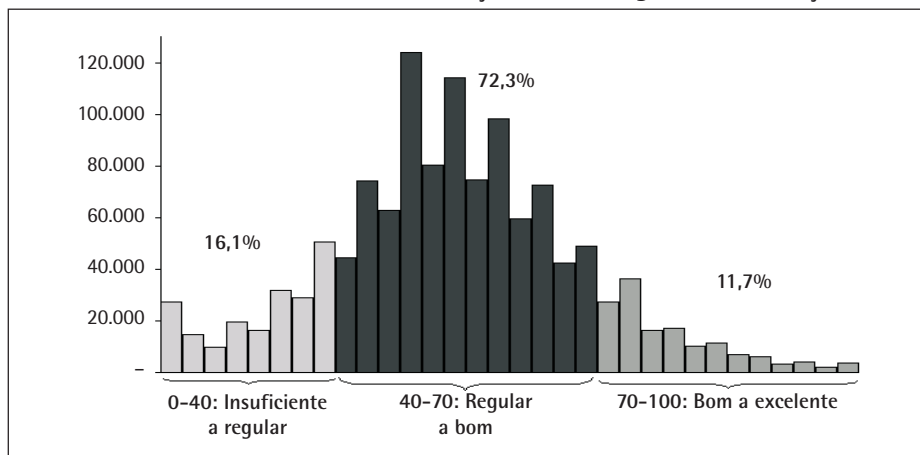



Tabela 4 - Enem 2002 - Média geral e por competência na redação

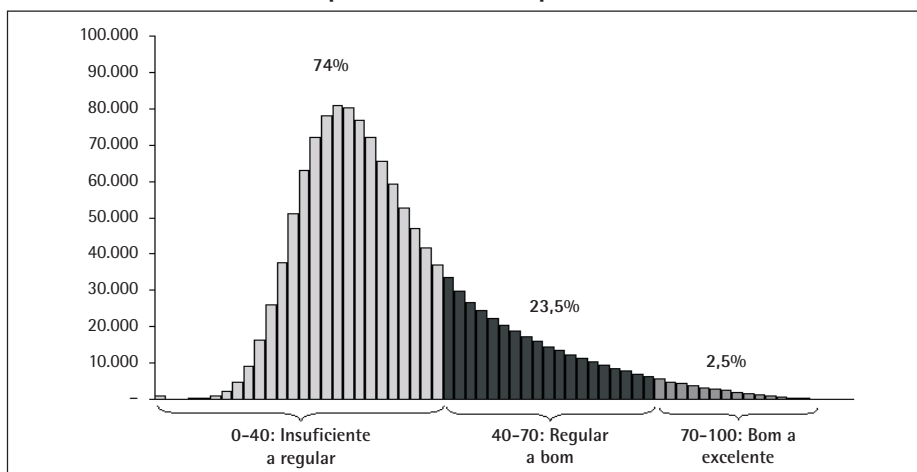
Geral	54,31
Competência I	61,03
Competência II	52,99
Competência III	51,64
Competência IV	54,14
Competência V	51,78

à soma dos pontos atribuídos às questões acertadas. Além disso, é atribuída uma pontuação, também na mesma escala de valores, a cada uma das cinco competências avaliadas.

Na parte objetiva do Enem, com 34,13 de média, 74% dos participantes tiveram classificação de *insuficiente* a *regular*. Outros 23,5% tiveram notas entre 40 e 70, desempenho considerado de *regular* a *bom*. Na melhor faixa de pontuação, estão 2,5% dos estudantes, classificados de *bom* a *excelente* (gráfico 2). Em 2001, a média global da parte objetiva foi de 40,56, um pouco acima do resultado observado em 2002.

O conhecimento necessário para que o participante respondesse às 63 questões de múltipla escolha é avaliado a partir das cinco competências básicas e 21

Gráfico 2 – Enem 2002 – Distribuição das notas: parte objetiva, por faixa de desempenho

100.000
90.000
80.000
70.000
60.000
50.000
40.000
30.000
20.000
10.000
–
74%
23,5%
2,5%
0-40: Insuficiente a regular
40-70: Regular a bom
70-100: Bom a excelente

habilidades. A competência II (compreender fenômenos) apresentou a média mais alta, de 35,14. A competência III (enfrentar situações-problema) foi a de menor média: 32,26. A distribuição das médias, em cada uma das cinco competências, apresenta maior concentração na faixa de desempenho *insuficiente* a *regular*, o mesmo comportamento da média geral das notas na parte objetiva, como mostra o gráfico 2. Tanto a prova de redação quanto a de múltipla escolha são organizadas para atender as mesmas cinco competências, fazendo com que o jovem realize duas grandes tarefas de avaliação: uma que se expressa pela escrita e outra pela leitura; ou seja, o participante deve, na primeira parte, dissertar sobre um tema proposto e, na segunda, ler os enunciados das questões e escolher uma dentre cinco alternativas de respostas. As práticas de leitura e escrita, como qualquer prática, realizam-se graças à contribuição de dois sistemas cognitivos: o que possibilita compreender e o que possibilita realizar tarefas. As competências de leitura e escrita avaliadas na prova são complementares e indissociáveis e expressam as possibilidades de desempenho das mesmas cinco competências estruturais.

Tipo de escola cursada, idade do participante, faixa de renda e escolaridade dos pais são fatores que condicionam o desempenho dos participantes do Enem. Esses fatores estão inter-relacionados e devem ser compreendidos dentro de um contexto amplo. Estudantes de famílias com maior renda normalmente têm pais com mais escolaridade e, além disso, possuem acesso facilitado a bens culturais como livros, computadores, cinema e viagens.

De modo geral, quanto maior a faixa de renda e a escolaridade dos pais, melhor o resultado dos participantes. Jovens de famílias com renda de até um salário mínimo têm desempenho médio de 26,01 na parte objetiva, enquanto

Tabela 5 — Enem 2002 — Média geral e por competência na parte objetiva

Geral	34,13
Competência I	33,72
Competência II	35,14
Competência III	32,26
Competência IV	34,55
Competência V	33,37

participantes com renda superior a cinqüenta salários têm nota média de 52,67, conforme tabelas 6, 7 e 8. A associação entre baixa escolaridade dos pais e desempenho dos alunos também teve destaque na avaliação internacional do Pisa 2000 (ver www.oecd.org/pisa).

Tabela 6 — Enem 2002 — Principais resultados

Desempenho x Fatores associados		
Renda familiar	Parte objetiva	Redação
Até 1 salário mínimo*	26,01	47,69
1 a 2 salários mínimos	28,28	50,54
2 a 5 salários mínimos	32,44	54,1
5 a 10 salários mínimos	38,15	57,57
10 a 30 salários mínimos	47,01	62,31
30 a 50 salários mínimos	51,8	64,54
Mais de 50 salários mínimos	52,67	64,34

* 1 salário mínimo = R$200,00 (valores de 2002).

Tabela 7 — Enem 2002 — Principais resultados

Desempenho x Fatores associados		
Escolaridade da mãe	Parte objetiva	Redação
Sem escolaridade	26,46	47,75
1ª a 4ª série (educação primária)	29,5	51,64
5ª a 8ª série (educação primária)	32,15	53,69
Ensino médio incompleto	34,81	55,71
Ensino médio completo	37,47	57,39
Ensino superior incompleto	43,58	60,72
Ensino superior completo	48,48	63,06
Pós-graduação	48,6	64,98

Tabela 8 — Enem 2002 — Principais resultados

Desempenho x Fatores associados		
Escolaridade do pai	Parte objetiva	Redação
Sem escolaridade	26,46	47,75
1ª a 4ª série (educação primária)	29,5	51,64
5ª a 8ª série (educação primária)	32,15	53,69
Ensino médio incompleto	34,81	55,71
Ensino médio completo	37,47	57,39
Ensino superior incompleto	43,58	60,72
Ensino superior completo	48,48	63,06
Pós-graduação	51,8	64,98

Tabela 9 — Enem 2002 — Principais resultados

Desempenho x Fatores associados		
Tipo de escola no ensino médio	Parte objetiva	Redação
Somente escola pública	30,39	52,1
Escolas pública e particular	36,77	56,42
Somente escola particular	47,22	63,03

A escola particular apresenta-se melhor do que a escola pública, tanto na redação quanto na parte objetiva. Os alunos que estudaram em escolas privadas obtiveram média de 63,03 na redação e de 47,22 na parte objetiva. Na escola pública, as médias foram de 52,10 e 30,39, na produção de texto e na parte objetiva, respectivamente (tabela 9).

Outro fator que merece destaque é a distorção entre a idade do aluno e a série escolar.[7] Os participantes que realizaram a formação básica em 11 anos, sem repetir o ano, obtiveram as melhores médias na parte objetiva e na redação: 38,85 e 54,57, respectivamente. Do total de participantes, 51% possuem algum grau de distorção no ensino fundamental, médio ou nos dois níveis. Esse problema, por sua abrangência, causa impacto negativo na média de desempenho, tanto entre aqueles que estudaram em escolas públicas como em particulares, conforme mostram também os resultados do Pisa e do Saeb (ver www.inep.gov.br., Saeb, 2001).

Tabela 10 — Enem 2002 — Principais resultados

Desempenho x Fatores associados				
Tipo de escola	Tempo de realização		Médias	
	Educação básica	Educação média	Parte objetiva	Redação
Escola pública	8 anos	3 anos	33,58	55,82
	9 anos	4 anos	28,81	50,12
Escola privada	8 anos	3 anos	50,39	64,93
	9 anos	4 anos	37,39	56,59

[7] A respeito da participação do Brasil no Pisa, ver Maria Helena Guimarães Castro, 2003.

Os resultados do Enem 2002 estão de pleno acordo com o verificado no Pisa — Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, coordenado pela OECD em 32 países, cujo objetivo é avaliar o desempenho educacional em perspectiva comparada, com base em metodologia que permite a avaliação de habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos, independentemente da série cursada pelos alunos.

No Brasil, participaram do Pisa 2000 4.893 alunos, com idades entre 15 e 16 anos, numa amostra representativa de nosso sistema educacional público e privado. Os alunos submeteram-se a uma prova com uma ampla gama de tarefas apresentadas em diferentes tipos de textos, abrangendo desde a recuperação de informações até a demonstração de compreensão geral, interpretação de texto e reflexão sobre seu conteúdo e suas características. Os textos utilizados incluíram passagens em prosa e documentos como listas, formulários, gráficos e diagramas.

O quadro teórico usado no Pisa parte de um conceito de letramento num sentido amplo e que embasa a filosofia educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros. O conceito de letramento é definido como a capacidade de um indivíduo de se apropriar da escrita, sendo capaz de utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano. Segundo os PCN, a aptidão para ler e produzir textos — dos mais variados gêneros e temas — com proficiência é o mais significativo indicador de um bom desempenho lingüístico e, conseqüentemente, de letramento.

Os resultados do Brasil no Pisa reafirmam as dificuldades de leitura e de produção de textos por nossos alunos, fato já comprovado por outras avaliações brasileiras, não só o Enem, como vimos, mas também o Saeb. Esses dois sistemas nacionais de avaliação vêm colocando um diagnóstico bastante minucioso do desempenho de seus alunos à disposição de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, tornando-se um valioso instrumento de gestão da política educacional brasileira.[8]

Algumas considerações merecem destaque, embora nenhuma delas minimize o fato que é a situação precária do trabalho com leitura e produção de texto nas escolas brasileiras.

---

[8] Sobre o Saeb no Brasil, ver Maria Helena Guimarães Castro, 2003.

Primeiro, os resultados do Pisa devem destacar a variável série cursada pelo aluno, que parece ser no caso brasileiro fator determinante do desempenho. Apenas metade da população de referência para a amostra no Brasil cursava o ensino médio, enquanto praticamente a totalidade dos jovens de 15 anos dos outros países da OCDE já estava no nível secundário superior e apresentava, em média, dez anos de escolaridade. Pode-se assim caracterizar o atraso escolar como uma variável tipicamente brasileira. Por esse motivo, o Brasil recalculou as médias de desempenho desconsiderando o atraso escolar. Constatou-se que o nível de proficiência dos jovens de 15 anos cursando a série correta é mais elevado do que aquele que aparece no ranking da OCDE.

Também importante é o impacto do nível sociocultural dos alunos na proficiência de leitura, muito embora não seja a única variável que explique os resultados. Dentre os países participantes do Pisa, o Brasil apresenta o menor PIB *per capita* e a maior desigualdade de distribuição de renda.

No caso brasileiro, o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos é sem dúvida a distorção idade-série cursada pelos alunos. Nas três avaliações mencionadas — Enem, Saeb e Pisa —, quanto maior o atraso escolar causado pela repetência, tanto pior é o desempenho dos alunos, independentemente dos conteúdos e séries avaliadas.

Conclusão — Novos desafios

Pelo exposto podemos ver que a avaliação da educação no Brasil, tanto a da educação básica como a do ensino superior, desempenha papel central na estratégia de reforma de nosso sistema de ensino e no processo de melhoria de sua qualidade. Ignorar a contribuição dos processos avaliativos para o monitoramento de políticas representaria um retrocesso incomensurável. Até meados dos anos 1990 sequer conhecíamos o tamanho do problema. Os avanços até agora obtidos, mesmo sabendo que ainda restam outros tantos desafios a enfrentar, foram enormemente beneficiados pela nova cultura da avaliação, que começou a ganhar força no país a partir dos anos 1990. A produção de informações fidedignas, competentes, transparentes, acessíveis a todos e compromissadas com o interesse público é requisito indispensável para que o Brasil continue trilhando o caminho tão desejado da educação de qualidade para todos.

As estatísticas e o planejamento deverão dar suporte técnico para viabilizar esse objetivo. Hoje, no Brasil, existe um enorme volume de informações confiáveis sobre educação. Mecanismos de avaliação como o Enem e o Saeb são essenciais para a eficiência e a eqüidade no sistema educacional. É chegada a hora de usá-las para subsidiar a gestão do percurso escolar, tomando a educação básica como um todo e não cada etapa ou nível isoladamente.

É preciso mudar a cultura no uso da informação sobre educação de modo que decisões de políticas públicas não expressem apenas a vontade política do núcleo no poder. Quanto menos essas políticas públicas se alimentarem de informações, mais vulneráveis estarão às pressões de interesses políticos ou corporativos. É preciso também disseminar as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, voltadas à formação da pessoa e à preparação básica para sua integração ao mundo do trabalho.

Diante do avanço da universalização da escola, é preciso manter todos os alunos que hoje estão no fundamental por pelo menos mais três anos no sistema educacional após concluírem a 8ª série. Apenas na antevéspera do ano 2000 o país conseguiu universalizar o ensino fundamental. A meta mínima agora é não perder nenhum aluno antes que tenha completado a educação de base prevista na Constituição e na LDB. Nas sociedades contemporâneas, sabemos que é necessário educar-se por toda a vida, mas sabemos também ser preciso fixar um mínimo de escolaridade para toda a população, independentemente de renda ou quaisquer outros fatores.

Diante das melhorias apresentadas nos números de acesso à educação no Brasil nos últimos anos, cabe investigar em que medida eles são acompanhados por melhorias na qualidade do ensino. O Brasil teve de lidar, no final dos anos 1990, com a questão da quantidade e da qualidade praticamente juntas. Basta lembrar que, considerando a população de 18 a 24 anos, o número de matrículas no ensino superior, independentemente da idade, corresponde a apenas 15%, e a taxa líquida de matrícula no nível médio não ultrapassa 33%. Em 1998, o total do gasto público em educação chegou a 5,2% do PIB, bem acima do que se verifica na Argentina, no México ou na Coréia. Portanto, estamos falando de uma situação em que as necessidades se multiplicam de forma exponencial, para atender quase sessenta milhões de estudantes, distribuídos pelos vários níveis de ensino, praticamente uma população do tamanho da França e quase o dobro da Argentina.

Tal objetivo passa pela capacidade de ler e entender textos. O *Relatório pedagógico do Enem* recomenda expressamente: "os resultados do Enem 2002 evidenciam que dentre os múltiplos desafios apresentados para a escola brasileira, o acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como o mais valorizado e exigido pela sociedade" (MEC/Inep, 2002, p. 192). Qualquer política conseqüente deve ater-se a esse fato.

Sensibilizar os professores das diversas áreas para a noção de que o desenvolvimento das habilidades de leitura é um objetivo a ser atingido pela escola nas diversas áreas curriculares e de que a especificidade de cada área curricular oferece oportunidades singulares para o aprimoramento de diferentes habilidades de leitura é um desafio. Neste sentido, cabe às escolas fazer com que seus alunos entrem em contato com uma maior variedade de gêneros textuais, de forma criativa, a fim de que adquiram fluência na leitura e produção dos mais diversos tipos de textos.

Na medida em que o ensino médio cada vez mais contribui para os destinos profissionais dos jovens, a reforma do ensino médio levada a cabo no Brasil marca, de agora em diante, os limites e possibilidades com que os alunos constroem sua futura trajetória pessoal e profissional e, por conseqüência, o futuro do país.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam & CASTRO, Mary Garcia. *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: Unesco Brasil/MEC, 2003.

CASTRO, Cláudio de Moura. *O secundário: esquecido em um desvão do ensino?* Brasília: Inep/MEC, 1997.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. *A participação do Brasil no Pisa: uma ousadia construtiva. Paper* apresentado no XI Seminário Nacional do Pitágoras, 7 de maio de 2003.

________. *Evaluation: an Educational Reform Strategy in Brazil*. MEC/Inep, 2002.

________. O sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas. In: REISVELLOSO, J.P. (org.) *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

CORTELAZZO, Ângelo. O Enem e o ensino superior. *In*: *Revista do Enem*, n. 1, p. 7. Brasília: MEC/Inep, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio*. Brasília: MEC, 2002.

________. *Políticas e resultados: relatórios de gestão 1995-2002*. Brasília: MEC, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP. *Geografia da educação brasileira*. Brasília: Inep/MEC, 2000.

________. *Relatório pedagógico do Enem 2002*. Brasília: MEC/Inep, 2002.

MELLO, Guiomar Namo de. *Parecer CEB/CNE nº 15/98: diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/parecer>.

SOUZA, Paulo Renato. Filme bom, fotografia ruim. *In*: *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 11 de maio 2003.